

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UnICEUB
Faculdade de ciências da educação e saúde - Faces

MÁRCIA DAVID RIBEIRO

AS FUNÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS À ESCOLA

Brasília
2010

Márcia David Ribeiro

AS FUNÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS À ESCOLA

*Monografia apresentada para obtenção
de conclusão do curso de bacharelado em
Psicologia do Centro Universitário de
Brasília – UniCEUB.*

Orientadora: Zoia Prestes

Brasília
2010

Márcia David Ribeiro

AS FUNÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS À ESCOLA

Monografia apresentada para obtenção de conclusão do curso de bacharelado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Orientadora: Zoia Prestes

Aprovado pelos membros da banca examinadora em __/__/__, com
menção __ (_____)

Banca Examinadora:

RESUMO

O espaço escolar é um lugar altamente discutido e estudado, porém é impossível compreendê-lo com um caráter estático, visto que sofre constantes transformações em função de fatores como a cultura, política e economia de um determinado momento histórico. A formação e a consolidação da escola possui uma grande correlação com a criação do sentimento de infância, já que à medida que este conceito vinha sendo formado a escola tornou-se o lugar “responsável” por compreender e preparar esta faixa etária. Desta forma, várias atribuições foram sendo destinadas à escola e esta se tornou uma instituição de primeira ordem, quase nunca tendo sido questionada quanto a sua existência, apresentando-se muitas vezes como espaço único de educação e se apresentando como mantenedora de um *status quo*, das elites dominantes. A reflexão sobre essas funções atribuídas à escola permite uma reflexão e análise da instituição escolar em vários níveis, sendo impossível compreendê-la sem um viés político e social. Esta análise questiona a escola em seu lugar de “espaço único” de educação e repensa novas formas de implementar a educação, sem cair em apenas reformas que nada transformam na prática.

Palavras-chave: Função da escola. Criação da infância. Reformas no ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida e pela escolha da Psicologia como profissão.

Aos meus pais Eliana David Ribeiro e Armando José de Salles Ribeiro pelo eterno incentivo e amor desmedido.

Ao Guilherme Augusto Fregapani pelo seu amor, paciência e companheirismo apaixonado.

A Roberta Petterle pela sua paixão pela Psicologia e amizade inenarrável dedicada a mim.

Agradeço a professora Ana Flávia Madureira por despertar em mim o gosto pela Psicologia Escolar e seus exemplos de ética e compromisso com sua profissão.

A professora Zoia Prestes pela sua paciência e por fazer com que eu consiga superar o óbvio, criando em mim um desejo de explorar cada vez mais novos horizontes.

Sumário

Introdução.....	7
Capítulo 1	9
A construção social da infância e da escola	9
1.1 A infância criada.....	9
1.2 Criação da escola e criação da infância.....	13
Capítulo 2	25
Muitas funções e pouco esclarecimento.....	25
Conclusão.....	37
REFERÊNCIAS	43

Introdução

A escola é uma instituição social amplamente discutida cotidianamente. É vista, muitas vezes, como uma necessidade de primeira ordem e que desempenha um papel único de formação de futuros cidadãos, tendo sempre uma importante função em relação à infância, apossando-se do papel de responsável por esta faixa etária. Porém a noção de infância também foi um conceito criado historicamente de acordo com a cultura, política e economia particular de cada momento histórico. E, à medida que o conceito de infância ia se consolidando, as bases da formação da escola foram também se desenvolvendo, sendo assim possível estabelecer uma forte relação entre o surgimento da infância e a consolidação das escolas.

Assim como as concepções de infância foram se modificando com o tempo, as características da escola foram se desenvolvendo, sempre sendo possível observar as influências dos momentos históricos em suas modificações e reformulações, fato que comprova a dimensão social, política, cultural e psicológica que a instituição escolar desempenha em nossa sociedade. Porém, infelizmente, produzir este discurso e reflexão multifacetada ainda provoca grandes dificuldades na análise da escola. Esta muitas vezes sendo utilizada como instrumento de ideais específicos de momentos históricos, como Saviani (2007) descreve a importância das escolas jesuíticas, na colonização do Brasil, com o intuito de propagar a fé cristã; como Aranha (2006) cita a influência das escolas no Nazismo com a função de assumir uma educação com um caráter de controle para difundir uma terrível ideologia oficial; como Patto (1990) reflete sobre as ideias do escolanovismo com a

intenção de construir uma escola democrática que garanta a igualdade entre todos os cidadãos. Múltiplos exemplos poderiam ser aqui descritos, porém a intenção deste estudo tem como foco pensar quais são as funções sociais atribuídas à escola e a forma como estas funções são influenciadas pelo seu momento histórico, com fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. Não tenho a intenção de esgotar todas as possíveis funções sociais atribuídas à escola, até mesmo porque teria que falar sobre centenas de diferentes funções. Este estudo englobará a análise de três funções sociais que são atribuídas a esta polêmica instituição: a escola como mantenedora de uma infância já quase extinta; a escola como normalizadora e mantenedora de um *status quo* de dominação hegemônica das elites; e a escola com a função de apresentar para o seu aluno a educação pelo trabalho, onde teoria e prática são altamente indissociáveis.

Será discutido o lugar da escola na sociedade pós-moderna apresentando uma visão altamente social e multifacetada, sendo até mesmo possível discutir a relevância de sua existência. Muitas propostas e críticas à escola são feitas, porém muitas propõem simples “reforma” de uma estrutura que possui dificuldades de se manter erguida, análises são feitas, mas ignoram aspectos sociais e auto-reflexivos de suma importância para uma efetiva intervenção. Já que esta instituição é, na maioria das vezes, vista como espaço único de educação, este estudo é um convite para a reflexão de possíveis formas de educar, além de apresentar uma viagem histórica sobre a formação, transformação e atuação das escolas no Ocidente.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA E DA ESCOLA

1.1 A infância criada

Parece altamente corriqueiro ouvir pessoas discutindo fatores relacionados à infância, ou às possíveis infâncias, falando sobre o desenvolvimento ou até mesmo comentando como esta etapa da vida vêm se transformando ao longo das gerações. Muitas vezes, são discursos saudosos sobre uma época que não volta mais. O que parece curioso neste discurso é que muitos falam sobre este assunto como se a infância fosse algo natural do ser humano, como se ele fosse inerente às culturas de uma mesma forma, então é quando nos deparamos com a idéia de uma infância construída socialmente. E assim, pode-se pensar em características da infância no presente, suas fragilidades, especialidades e possíveis formas, tornando-se interessante fazer um paralelo com a forma inicial deste sentimento infantil.

Segundo Postman (1994), pouco se sabe sobre as crianças na antiguidade, pois estas não possuem visibilidade nas artes e nas escrituras, fato que demonstra um pequeno interesse pela infância. Para o autor, os gregos foram precursores na construção de um ideal de infância, dando ênfase a idéia de que esta foi inventada, ou seja, foi edificada com valores históricos, sociais, políticos, econômicos e psicológicos, de forma multifacetada. O gosto dos atenienses pela educação fez com que várias escolas fossem construídas e jovens fossem ensinados e introduzidos à cultura grega.

Seguindo este histórico, os romanos incrementaram a visão grega de infância com especial atenção a criança em desenvolvimento, fato que pode ser observado na arte romana. Desenvolveram uma interessante conexão entre a criança e o sentimento de vergonha, passo que se torna um divisor de águas para a construção da infância como uma etapa diferenciada da vida, pois este sentimento separa a criança dos adultos e estes devem privar a infância de certos assuntos, especialmente os assuntos sexuais. Logo, este sentimento representa a posição dos adultos em relação às crianças, no sentido de que estas não devem participar de assuntos de “adultos”, ficando clara divisão entre esses dois universos (Postman, 1994).

Embora, muito tenha sido desenvolvido na construção deste sentimento em uma realidade grego-romana, as invasões bárbaras e o início da Idade Média inauguram um retrocesso em relação à construção histórica da infância. Para Postman (1994), esta transformação se dá por quatro fatores:

o primeiro é que a capacidade de ler e escrever desaparece. O segundo é que desaparece a educação. O terceiro é que desaparece a vergonha. E o quarto, como consequência dos outros três, é que desaparece a infância (POSTMAN, 1994,p. 24).

Na Idade Média, segundo Ariès (1978), nem a criança e nem o adolescente eram vistos com especial interesse, pois logo deveriam desenvolver-se e aprender as atividades dos adultos. Assim que dominavam a fala, as crianças ingressavam no universo adulto. Não existia o sentimento de vergonha e nem afeto ao recém nascido, que logo, poderiam morrer, por conta da baixa expectativa de vida ao nascer, característica deste momento histórico. Tanto Postman (1994) quanto Ariès (1978) discutem a idéia de que a taxa de mortalidade infantil era tão alta, que os pais

não desenvolviam muito apego àquela criança, visto que ela deveria atravessar uma realidade de sobrevivência. A infância era vista como uma fase sem fixação de lembranças, pois a questão de sobrevivência era um fator relevante. Fato que confirma a idéia de que a criação do sentimento de infância possui origens sociais, históricas, políticas e econômicas. “As pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (Ariès, 1978 p. 22). Logo, pelo fato de existir uma alta taxa de mortalidade infantil, a família não criava especial afeto pelas crianças como no mundo moderno, que possui uma construção familiar burguesa com um enfoque individual, que muito se difere da coletividade, do mundo feudal.

A vida era lida em etapas definidas e não de acordo com um desenvolvimento maturacional biológico, mas partindo de um ideal de “funções sociais”. Para Ariès:

a vida era dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções e a modos de vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade (ARIÉS, 1978 p. 10).

A partir desta afirmação, pode-se discutir a importância destas “funções sociais” e o quanto elas são importantes para a não separação entre o mundo do adulto e o mundo infantil. Nesta época do feudalismo, a criança aos sete anos entrava no mundo do adulto, partilhando seus meios sociais, suas roupas, brincadeiras e até trabalho. Postman (1994) apresenta uma interessante correlação entre a capacidade de se comunicar com a entrada no mundo adulto. Visto que a leitura e a escrita foram quase abolidas na passagem da Era Antiga para a Era Feudal, a comunicação passou a ser necessariamente oral e aos sete anos de idade a criança já dominava este universo plenamente. A partir deste momento, a criança

participa da mesma esfera social que o adulto. Ou seja, o conhecimento é algo que separa a criança do adulto e na ausência da escrita e da leitura para a maioria da população, a língua falada é a maior conquista para poder participar de um novo mundo.

Desta forma, entende-se que a aprendizagem, fora dos contextos institucionais como as ordens monásticas, por exemplo, ocorriam em um contato direto de observação da criança em relação ao adulto na realização de tarefas. Para Ariès (1978):

a criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÉS, 1978, p. XIX).

Outro fator que explicitava a diferença entre a construção social moderna da noção de infância e o ideal construído na Idade Média eram os das brincadeiras sexuais existentes entre adultos e crianças, que ocorriam cotidianamente. A moral moderna prega a preservação infantil em relação a este assunto de forma assertiva e o não cumprimento desta moral leva o cidadão a problemas com a justiça. Mas esta prática, na época, era comum e corriqueira. Aqui firma-se uma discussão interessante e ilustrativa da forma como os ideais são construídos culturalmente e sofrem modificações de acordo com o momento histórico. Segundo Ariès:

essa ausência de reserva diante das crianças, esse hábito de associá-las a brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais para nós é surpreendente: é fácil imaginar o que diria um psicanalista moderno sobre essa liberdade de linguagem, e mais ainda, essa audácia de gestos e esses contatos físicos. Esse psicanalista, porém estaria errado. A atitude diante da sexualidade, e sem dúvida a própria sexualidade, varia de acordo com o meio e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades (ARIÉS, 1978, p. 78).

De acordo com o autor, por meio dessas características supracitadas, pode-se concluir que a imagem da infância não possuía destaque nos séculos X-XI, sendo esta uma fase especificamente de transição. Já no século XIII, encontra-se um ideal que mais se aproxima do sentimento moderno de infância, que pode ser encontrado nas artes com representações de anjos e do menino Jesus, embora estas cenas não tivessem como principal destaque a vida das crianças e sim demonstravam que a vida das crianças estava entrelaçada com a vida dos adultos. Neste mesmo momento, surge o sentimento de “paparicação” em relação às crianças pequenas, sendo estas representadas de forma graciosa e pitoresca, segundo Ariès (1978) “um sentimento de infância engraçadinha” (p. 21).

Resumidamente, durante a Idade Média, o sentimento de infância desenvolveu-se seguindo esta seguinte ordem cronológica: no século XIII, ocorre a descoberta da infância e sua evolução pode ser observada nas artes do século XV e XVI, mas seu desenvolvimento significativo ocorreu no século XVII, segundo Ariès (1978). No século XVII, percebe-se alta correlação entre a consolidação do sentimento de infância e a criação e sistematização das escolas, como instituição responsável por “cuidar” desta faixa etária. Sendo, assim, possível correlacionar a escola com a criação do sentimento de infância.

1.2 Criação da escola e criação da infância

Novamente, o histórico da relação entre a infância e a escola, tem início na cultura grega, berço da cultura Ocidental. A Educação, segundo Postman (1994),

era uma verdadeira paixão dos gregos e não há dúvidas que a escola nasceu nesse cenário. Espartanos colocavam meninos de sete anos, em escolas, com o intuito de fazer exercícios, brincar e aprender sobre a leitura e a escrita. Os atenienses fundaram um variado número de escolas e nestas colocavam a função social de disseminar a cultura. Postman diz:

é sabido que fundaram uma grande variedade de escolas, algumas das quais se tornavam veículos de disseminação da cultura grega em muitos lugares do mundo. Havia ginásios, colégio de efegos, escolas de retórica, e até escolas elementares, em que eram ensinadas leitura e aritmética (POSTMAN, 1994, p. 21).

Seguindo com o pensamento de Postman (1994), onde há escolas existe uma consciência de juventude. Logo, pode-se correlacionar o desenvolvimento dessa instituição com a construção de um sentimento de infância ou juventude, já que as escolas possuíam certo compromisso de transmitir a cultura para os mais jovens. De acordo com Corazza (2004), “somos todas e todos, quer queiramos ou não, saibamos ou não, todos os homens e todas as mulheres, sobre a terra do Ocidente inteiro, são hoje, numa certa medida, herdeiros e herdeiras” (p. 35) e com certeza muitos desses valores herdados foram transmitidos pela escola, já que desde a Antiguidade a instituição escolar transmite conhecimentos que o momento histórico julga importante. Porém, é importante ressaltar que cada “infância” referente a um dado momento histórico possui suas características específicas, fato demonstrado nos castigos físicos aplicados normalmente nas escolas espartanas e da Idade Média, que hoje seriam vistos como tortura e maus tratos.

Em Roma, segundo Quintiliano citado em Postman (1994), já havia um pensamento de que as crianças deveriam ser escolarizadas, cuidadas e serem

protegidas dos segredos dos adultos. Portanto, com a chegada da Idade Média, o cenário político-cultural muda e necessariamente as concepções sobre a infância, como mudam também a respeito da escola.

Segundo Ariès (1978), na Idade Média, o espaço escolar era reservado a um número reduzido de pessoas do clero, porém misturavam-se diferentes idades dentro de uma mesma classe. Fato que pode ser observado nos textos medievais que pouco fazem menção às idades dos alunos. Existiam contratos de pensão em que as famílias fixavam para que seus filhos estudassem, segundo o autor:

Os contratos de pensão, espécies de contratos de aprendizagem, pelos quais as famílias fixavam as condições de pensão de seu filho escolar, raramente mencionavam a idade do menino, como se isso não tivesse importância. O elemento psicológico essencial dessa estrutura demográfica era a indiferença pela idade daqueles que a compunham (ARIÉS, 1978, p. 108).

Portanto, no início do Antigo Regime, a escola não estava focada somente nas crianças, já que essa recebia pessoas de todas as idades. Neste contexto, é importante ressaltar a discussão feita em Postman (1994), em que o autor correlaciona o fato de existirem poucas escolas pelo fato dos costumes serem passados por meio da oralidade. Para ele, neste período, não havia um conceito de educação letrada de leitura e de escrita, pois “o modo medieval de aprender é o da oralidade; acontece essencialmente na prática de algum serviço - o que poderíamos chamar de estágio de trabalho” (p. 28). As escolas existentes em sua maioria pertenciam à Igreja e a instituição não possuía responsabilidade pelo seu aluno. Estas eram caracterizadas pela mistura das idades e pela liberdade dos alunos. De acordo com Ariès (1978) a escola não “cerceava” o aluno, pois o mestre não tinha como função controlar o dia-a-dia do seu aluno.

Segundo Aranha (2006), este período é conhecido como Escolástica época em que a filosofia cristã é altamente expressada. Ocorreu desde o século IX e teve seu apogeu no século XIII. Neste momento, não se encontram pedagogos, mas sim pessoas que refletem sobre questões pedagógicas movidas por interesses da religião, como a interpretação dos textos sagrados, a preservação dos princípios religiosos, o combate à heresia e a conversão dos fiéis.

A educação surgia como um instrumento para um fim maior, a salvação da alma para a vida eterna. Predominava, portanto, a visão teocêntrica, a de Deus como fundamento de toda ação pedagógica e finalidade de formação cristã (ARANHA, 2006, p. 117).

Logo, definitivamente, pode-se concluir que a ação das escolas não estava focada na intervenção das crianças e sim em um ideal de propagação da fé cristã do Catolicismo.

Já no século XV, inicia-se uma mudança quanto à função social da escola. Esta substitui a aprendizagem da “oralidade” pela educação escolar. A criança deixa de ser misturada ao mundo dos adultos e experimenta uma espécie de reclusão antes de voltar à sociedade.

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÉS, 1978, p.X).

A partir de então, pode-se retomar a correlação entre o sentimento de infância com a construção das escolas, pois está incumbida de preparar a criança para o mundo adulto, por meio da educação. Ou seja, para o autor a infância começa a ser vista como um período de formação moral e intelectual, em que a criança deve ser “adestrada” longe do mundo adulto.

No século XV, a escola passa a pertencer de forma mais ampla à sociedade, pois agora uma maior parcela da população começa a freqüentar a escola. O que outrora era somente freqüentado por clérigos letrados, agora se abre para uma população de leigos nobres, burgueses e também para famílias mais populares. Os colégios jesuíticos, doutrinários e oratorianos constituíram-se em grandes instituições. Aqui, há uma transformação na escola medieval, pois existe um interesse de vigilância e enquadramento da juventude. Para Ariès (1978):

essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. No início, o senso comum aceitava sem dificuldades a mistura das idades. Chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido, de início em favor das crianças menores (ARIÈS, 1978, p. 110).

Desta forma, há um retorno da idéia grega de colocar na escola os pequenos que precisam conhecer novas realidades para participar do mundo adulto.

Dentro destas escolas, os alunos não tinham que se comprometer com nenhum voto, porém estavam submetidos ao modo de vida das ordens monásticas, durante o período dos seus estudos. Os mestres passam a ser encarregados pelas almas de seus alunos e assim desenvolvia-se uma educação hierárquica e autoritária. E desta forma, o colégio transforma-se em “um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral” (Ariès, 1978 p. 111). Ficando claro, que as leis que regiam a vida dos alunos eram diferentes das leis que regiam o mundo do adulto e esta diferença era marcada pela instituição da escola.

Assim, duas ideias surgem segundo Ariès (1978): a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres. Surge, então, uma constante vigilância dos alunos, a delação erigida em princípio de governo e a

aplicação de castigos corporais. Corazza (1994) desenvolve uma discussão descrevendo como desde a Idade Média, o conceito de infância está embebido em uma noção de fragilidade e dependência. Instituições como a família, Igreja, Escola, Hospício, Hospital e Asilo apresentam um ideal de “infantil-dependente”, onde há uma “descoberta” da debilidade da infância e as responsabilidades dos adultos em sua educação. Ainda para a autora os educadores desta época diziam que:

o aperfeiçoamento moral e espiritual adviria durante o próprio processo de escolarização de uma educação séria, a qual pouco a pouco, substituiu as sanções externas pelos controles internos da própria criança sobre seu corpo e sua alma (CORAZZA, 1994, p. 234).

E é dentro deste contexto, que surge a idéia de categorização da infância e da juventude em faixas etárias e com detalhes específicos, culminando assim na repartição dos alunos segundo sua idade e desenvolvimento. Para Aranha (2006), surge nos séculos XVI a XVIII, uma nova imagem de infância e família e no Renascimento a fim de proteger as crianças das más influências surge uma “hierarquia diferente, submetendo-as a severa disciplina, inclusive castigos corporais. A meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas a formação moral” (Aranha, 2006).

Para Aranha (2006) a produção literária e filosófica no período do Renascimento tinha o objetivo de superar o pensamento religioso medieval e buscar a secularização do conhecimento. No contexto da educação, buscava-se um ideal naturalista, sem bases religiosas, a fim de difundir os valores burgueses. Porém, apesar de grande produção intelectual no período do Renascimento, pouco foi desenvolvido em uma filosofia específica da educação. Michel de Montaigne (1533-1592) foi um dos autores que escreveu sobre a educação neste período. Para ele, a

educação tem como objetivo formar um gentil-homem, com um espírito ágil e crítico, fugindo dos falsos sábios. Segundo Tunes e Bartholo (2009), refletindo sobre os pensamentos de Montaigne (2005), é perigosa cisão entre a ciência e o exercício da virtude, pois este tipo de ciência cria o “erudito-papagaio” (p.14) que possui como objetivo ajustar seus alunos a um padrão, desta forma não desenvolve a capacidade ativa do aluno em seu aprendizado, para que possa caminhar com suas próprias pernas. “Logo, a verdadeira aprendizagem implica esforço ativo próprio, em condição de liberdade” (p.15).

Portanto o século XVII, na Europa, foi um período de muitas contradições na educação, pois por um lado havia uma pedagogia realista que deveria ser aplicada a todos, e por outro havia uma educação altamente conservadora nas mãos dos jesuítas e de outras ordens religiosas. Mas apesar destas contradições, é neste momento que começa a surgir a escola tradicional, principalmente com as ideias de Comênio com o “seu método, a organização do conhecimento, o emprego racional do tempo de estudo, a noção de programa, o cuidado com o material didático e a valorização do mestre como guia do processo de aprendizagem” (Aranha, 2006, p. 158).

Com o Iluminismo no século XVIII, desenvolvem-se várias reflexões sobre a política educacional, sempre com o objetivo de tornar a escola cada vez mais leiga. Com as idéias de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), inicia-se uma verdadeira revolução na pedagogia, pois com suas ideias os interesses deveriam ter o foco nas crianças e não mais nos mestres, pois a criança não deveria ser tratada como um “adulto em miniatura” (Aranha, 2006, p. 178). Este pensamento descreve como a

escola deve manter seus interesses na formação da criança, como uma categoria especial, que precisa de atenção específica e de acordo com o pensamento rousseauiano a criança deve ter um desenvolvimento livre e espontâneo e sua existência deve ser vista como algo concreto. Para Immanuel Kant (1724-1804) as crianças devem ser mandadas para a escola com a finalidade de que aprendam algo, mas mais importante do que isso era importante que as crianças aprendessem a seguir ordens. O que não significava adestrá-las, mas ensiná-las a submeterem-se a uma disciplina. Para o filósofo, a relação pedagógica deveria ser uma mistura de educação e liberdade, em que o aluno possa aprender a pensar sozinho. Em seu livro, *Sobre a Pedagogia*, Kant diz que as crianças devem aprender a seguir máximas e não apenas ter uma disciplina que gere um hábito temporário. Esta prática não é fácil e por isso pais e mestres deveriam ter conhecimentos de uma cultura moral que possa estimular a educação da criança (ARANHA, 2006).

Aqui está sendo discutidas ideias presentes no Século da Luzes, porém, esta reflexão começa a ficar cada vez mais contemporânea. Aqui se desenvolve o ideal da escola tradicional e seu nascimento já vem incrustado de elementos que procuram uma “enformação”, no sentido de formar algo pré-estabelecido como correto. Apesar de Kant não possuir a intenção de adestrar as crianças em uma teoria, a realidade aplicada na prática foi outra. E aqui se apresenta outra afirmação, além do fato de que a construção da escola tem correlação com a criação do sentimento de infância, é a de que a escola teve historicamente uma função de tornar desejável a existência daquela criança de acordo com ideias de uma cultura dominante. Assim, torna-se possível pensar em um trocadilho entre a informação e a

enformação da criança, pois muitas vezes a informação passada pela escola é perpassada por valores que permitem enformar um aluno, em um padrão desejável de conduta.

No decorrer do século XIX, segundo Aranha (2006), houve uma expansão das escolas públicas e ficou a encargo do Estado a escolarização. A educação elementar ganhou mais espaço, já que a compreensão da realidade infantil desenvolveu-se cada vez mais, aumentando a busca por uma Psicologia da Educação. “Mesmo que tenha persistido a tendência individualista, própria do liberalismo, surgiram nítidas preocupações com os fins sociais da educação e a necessidade de preparar a criança para a vida em sociedade” (p. 214).

De acordo com esta lógica, Áries (1978), explicita que no século XIX, é implementada uma nova pedagogia adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, inaugurando uma correspondência cada vez maior entre a idade e a classe aproximando-se assim a escola da sua forma moderna.

Já o século XX, inaugura um momento de grande crise, não só no que se refere à pedagogia e à escola, mas sim em um âmbito geral da humanidade considerando eventos como as Grandes Guerras e inúmeras revoluções. Segundo Aranha (2006), este século pode ser descrito como um período de transformações, ambiguidades e contradições. Momento este em que o capitalismo se fortaleceu com o ideal neoliberal e com o processo de globalização, o que favoreceu a educação a ficar dependente dos interesses do capital, formando muitas vezes sujeitos pouco críticos em sua vida cotidiana. Diante de tais contradições, ciências

como a psicologia, a sociologia, a biologia e a antropologia começam a participar de reflexões pedagógicas.

Atuando dentro da ilusão de que a educação pode garantir a mobilidade social e o sucesso profissional, o escolavismo, ou a Escola Nova, foi desenvolvida por Feltre, Basedow e Pestalozzi, no final do século XIX e início do século XX. O escolanovismo foi uma tentativa de superar a escola tradicional, que segundo Aranha (2006) era “excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização de conteúdos” (p.246), desta forma via-se a necessidade de um ideal de escola mais condizente com a realidade de um novo mundo de transformações. A Nova Escola tinha como objetivo métodos ativos de educação e a formação global do aluno.

Neste período, também houve um estilo de escola com uma inspiração socialista. Em todos os países que passaram por uma revolução socialista, a educação era um objetivo claro. A educação popular era pautada na filosofia marxista, garantindo uma universalização da escola, sendo esta obrigatória e gratuita. A alfabetização era uma importante meta e o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes, a ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual eram altamente valorizados e investidos. A partir da educação, tinha-se a esperança de formar um novo cidadão para uma nova sociedade socialista (ARANHA, 2006).

Em contrapartida do ideal de liberdade da Escola Nova, o século XX assistiu o regime das escolas dos governos totalitários, onde a educação assume uma postura de agente controlador e difusor da ideologia oficial. Aranha (2006) descreve

as escolas em regimes totalitaristas como instituições que “valorizavam as disciplinas de moral e cívica, para formar o carácter, a força de vontade a disciplina e o excessivo amor à pátria. Especial atenção era dedicada à educação física, para atender o ideal de corpos sadios e rígidos” (p.251), por outro lado havia um desinteresse por atividades intelectuais, que pudessem levantar questionamentos críticos contra a ideologia vigente.

Já na segunda metade do século XX, inicia-se a sociedade da informação e a escola passa a acompanhar este desenvolvimento, apesar de várias discussões sobre o seu uso entre tradicionalistas e inovadores. O ambiente escolar é investido com filmes, discos, televisões, retroprojetores e computadores, dentre inúmeros outros aparatos tecnológicos (Aranha, 2006). Postman (1994) afirma que o aparecimento da televisão inaugura um desaparecimento da infância, já que a informação transmitida pela televisão atinge, da mesma forma, adultos e crianças, pois todos têm a mesma capacidade para compreendê-la e assim, novamente, a criança começa a participar do mundo adulto. Para o autor “a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público” (p. 94)

Reunindo características de cada momento histórico supracitado é possível perceber mudanças na organização ideológica, política e social da escola, fato este que demonstra como a escola funciona como um microcosmo da sociedade como um todo, sendo influenciada diretamente pelas mudanças do contexto histórico. Para

Aranha (2006), é possível observar como as mudanças nas relações humanas, sejam elas sociais, políticas ou econômicas exigem transformações na educação. Assim, torna-se coerente questionar qual é o real interesse da escola em relação a criança no presente momento histórico, visto que a infância e a escola, historicamente, estiveram sempre articuladas. Cabe questionar também se é possível encontrar um real interesse, como variável única. De que forma as relações sociais, econômicas e políticas influenciam na visão que a escola possui da infância hoje? Qual é a verdadeira representação e função social que a escola atribui a criança da atualidade? Responder a estes questionamentos significa refletir e agir na ação pedagógica estabelecendo parâmetros que distanciem a informação da “enformação” social da criança, abordando o assunto como um fenômeno multidimensional.

CAPÍTULO 2

MUITAS FUNÇÕES E POUCO ESCLARECIMENTO

A escola é uma instituição muito discutida em vários meios acadêmicos, no seio da família e pelos seus próprios alunos. Entre discursos apaixonados e críticas sobre sua existência, é inegável que sua função social esteja em diversos focos, sendo impossível a construção de um saber homogêneo e específico.

Talvez esta heterogeneidade torne o estudo desta instituição tão interessante, pois como é possível, uma mesma instituição, receber diferentes atribuições sociais? Aqui, reunirei alguns discursos sobre a função social da escola, ou melhor, sobre as funções sociais atribuídas à escola, sendo impossível escrever esta frase no singular.

Para Corazza (2004), a escola, nos dias de hoje, tem uma função social ligada à manutenção de um ideal de infância que vem sendo destruído desde o advento da televisão, assim como Postman (1994) discute em sua produção. Para a autora, a escola teve papel fundamental na construção do ideal de infância e continua sendo a principal instituição que tem como objetivo manter esta construção social de infância.

Examinemos como a mesma instituição social que organizou o começo histórico do infantil na Modernidade é enunciada como uma das instituições, senão a única, que ainda pode operar como salvaguarda contra sua morte anunciada (POSTMAN, 1994, p.187).

Dentro desta perspectiva, para a autora, à escola é atribuída a função de formar um cidadão, e, por isso, todas as pessoas devem passar por ela para que se

possa manter e garantir uma língua comum, uma identidade nacional, hábitos de comportamento e uma racionalidade determinada. Porém, a autora critica esta função, extrapolando os pontos de vista do senso comum e faz uma análise mais profunda sobre o lugar que a escola ocupa na modernidade. Com o aumento dos discursos sobre a importância de uma educação institucionalizada, a escola passa a ser vista como “um bem em si mesma” (p.188), sendo uma necessidade de primeira ordem, em nome de uma suposta mobilidade social representada por uma correlação entre educação e desenvolvimento social.

Desde que foi constituída com a sua configuração moderna, a escola tornou-se um ponto de referência de diversos setores da sociedade, como um “espaço de disputas que concentra os olhares, gera discursos especializados e expressa campos de força, tensões e enfrentamentos.” (p.189). Mas este espaço também pode ser contestado, pois envolve questões sobre a governamentalidade da população, no que diz respeito ao seu disciplinamento e no que tange à formação de uma infância dócil e facilmente manipulável para as dinâmicas sociais. Aqui se percebe a importante correlação entre a educação e a política, fatores que deveriam ser indissociáveis em discussões sobre o espaço escolar. Logo esta questão apresenta cada vez mais um teor multifacetado, em que a educação deve ser entendida de acordo com um viés multidisciplinar, com um olhar mais ativo e crítico das ciências sociais acerca do assunto.

A infância é produzida por meio de regras e um modo de vivência apresentada pela escola, onde o discurso pedagógico encontra razões sociais,

culturais, econômicas e políticas para se firmar como um conhecimento altamente justificado e necessário. Segundo Corazza (2004):

a escola com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidades e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional (CORAZZA, 2004, p.189).

Desta forma, a pedagogia e os saberes ligados à infância firmaram-se como disciplinas cientificamente orientadas para encarregarem-se da infância como sua principal ocupação.

Contudo, percebe-se a formação de uma infância escolarizada, que a autora denomina de infância-escolar, em que a criança fica segregada de diversas formas, “por idade, raça, etnia, gênero, classe e grupo social, religião e crenças, diferença e escolha sexual, capacidade intelectual e física e identidade nacional” (p.189). Desta forma, pode-se atribuir a esta infância-escolar altamente segregada um conceito de “normalidade esperada”. Para Corazza (2004):

A infância-escolar veio a dar em uma infância minuciosamente pedagogizada, em seus corações e mentes, pelas disciplinas educativas, de modo que todo seu comportamento passa por ser codificado em conceitos de normalidade, através de métodos de normalização cada vez mais exagerados e criteriosos. A conquista da criança pela ciência fez-se acompanhar de uma pedagogia que “cerca o caminho da vida humana como cartazes de sinalização” (Brinkmann, 1986, p.16-7); mas que também trata da vida infantil desviada, deficiente e patológica com recursos farmacológicos, quimioterápicos, ortopédicos e psicoterapêuticos (CORAZZA, 2004, p.190).

Com o conceito de normalidade e a presença de discursos sobre desvio, patologias e farmacológicos, depara-se com outra função social comumente

atribuída à escola: instituição que deve distinguir um desenvolvimento normal de um “anormal” e a este sugerir e intervir com conhecimentos científicos. O culto de uma “sociedade normalizada”, muitas vezes, fez e faz com que o aluno tenha que se enquadrar a realidade da escola e não a escola ao aluno. Sendo que esse discurso da “normalização” é uma ilusão que mantém um *status quo*, cada vez mais severo e cruel na realidade escolar.

Gostaria de introduzir esta função atribuída à escola com os questionamentos de Sousa Santos (1997), apud MOREIRA E CANDAU, (2008):

as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que igualdade ameçar suas identidades. Será que em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos/as estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças presentes no seio de nosso alunado? (SANTOS, 1997, p.44)

Acredito que com estas questões levantadas fique mais fácil e clara a crítica feita ao culto desta “sociedade normalizada” existente não somente na escolas, mas também na nossa realidade moderna.

Logo, é possível descrever a função social atribuída à escola como uma função de tornar uniforme um ideal de desenvolvimento infantil, criando um sentido de normalização que guia as noções de desenvolvimento normal, descreve e medica o desviante. A psicologia e a pedagogia muito contribuíram para o desenvolvimento deste cenário e a escola se apropria destes discursos para praticar uma “exclusão” com um embasamento científico ingênuo.

Maria Helena de Souza Patto (1990) discute em seu livro *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia* como historicamente se deu a construção e a formação do fracasso escolar. A autora explica a forma como as diferenças de rendimento escolar ocorriam entre crianças de diferentes classes sociais, sendo que as menos favorecidas economicamente eram as que apresentavam o fracasso escolar. Assim sendo, torna-se possível pensar que esta função social “normalizadora” estava a serviço de uma cultura burguesa hegemônica.

Segundo Patto (1990), com a Revolução Francesa e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a escola passa a desempenhar um importante papel na construção de uma soberania nacional e passava a ser uma instituição que poderia garantir a igualdade em uma sociedade de classes. Para Zanotti (1972) apud PATTO (1990), a escola possuía uma fundamental missão:

a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum- e para muitos, leiga- será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo, de raça, de classes e origem (ZANOTTI, 1972, p.21).

Ou seja, nesta visão a escola era colocada em um pedestal, como sendo membro indispensável para a sociedade, inclusive como instituição estratégica para auxiliar na construção dos estados nacionais.

Porém, esta visão de escola “redentora da humanidade” (p.46) foi abalada após a Primeira Guerra Mundial, pois este evento desmentiu o ideal de que a escola gratuita e obrigatória era capaz de transformar a humanidade, ou seja, a escola não tinha sido capaz de livrar os homens da opressão e da tirania. Neste contexto, o

movimento escolanovista ganha força e propaga a missão de rever os princípios e as práticas da educação comprometidas com a construção de uma escola democrática. Para Patto (1990):

Seus propositores partem da crítica à escola tradicional que se expandira no decorrer do século XIX e a responsabilizam pelos desastres sociais: se a escola não estava formando democratas isto se devia ao fato dela mesma não ser democrática. À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (PATTO,1990, p.50)

Estes pedagogos com o ideal liberal acreditavam na possibilidade de que a escola pudesse promover uma sociedade igualitária em que o sucesso pudesse ser alcançado com base nos méritos pessoais. Porém, as teorias racistas e hereditárias traçaram um caminho totalmente oposto.

Segundo a autora, as diferenças de desempenho encontradas entre os alunos em idade escolar foram explicadas por teorias racistas, no século XIX e XX, embasadas no positivismo científico do Iluminismo, dando à burguesia um status hegemônico. Para Patto (1990):

a adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo, características do Iluminismo, permitiu que estereótipos e preconceitos raciais milenares adquirissem um novo status: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às idéias geradas de acordo com seus princípios (PATTO, 1990, p.53).

Assim, a psicologia influenciada pela evolução natural e exacerbado cientificismo tornou-se responsável por apontar os mais aptos e os menos aptos a alcançar o sucesso, apresentando uma ingênua visão de que a ascensão econômica ocorreria dentro de uma sociedade justa.

Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o

vêu de supostas desigualdades pessoais biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque (PATTO, 1990, p.60).

Como as teorias racistas, a psicologia diferencial, com sua preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes, deveria detectar aqueles aptos e inaptos ao sucesso, para continuar existindo um ideal de igualdade de oportunidades a todas as classes. Segundo Hobsbawn (1979):

uma das crenças fundamentais do século XIX era a de que o mundo da classe média estava livremente aberto a todos. Portanto, os que não conseguiam cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que automaticamente os condenava ou, na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-las eternamente, como se já tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades (HOBSEBAWN, 1979,p.219-220).

Para Patto (1990), o mais “interessante” nesta constatação era que entre os ditos inaptos estavam as classes de trabalhadores pobres.

Ao colocar o enfoque do fracasso em questões econômicas, o critério de baixo desempenho deixa de ser somente racial e passa a ser social. O “talento” passa a ser visto como um fator hereditário entre famílias, linhagens e grupos étnicos. Portanto, se determinado grupo é visto como mais apto logo, este se torna o padrão da “normalidade”. Segundo Patto (1990):

numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o talento é muito menos do que uma aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal entendido: acreditar que é natural o que na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 1990, p.63).

E aqui reside a grande problemática encontrada nesta função social atribuída à escola, pois, se certo grupo privilegiado e legitimado, até mesmo “cientificamente”, se torna o padrão, a escola passa a enquadrar seus alunos nesse ideal esperado, excluindo as inúmeras formas de expressões de suas

individualidades, cultura e modo de vida. É possível pensar em uma exclusão que ilusoriamente segrega as minorias, porém fazendo-se uma leitura crítica da realidade notamos a existência de uma escola que exclui a maioria.

Aparentemente, os fracassos estavam presentes nas camadas mais baixas e a psicologia veio legitimar esta ingênua e rasa concepção com seus testes de inteligência, que favoreciam as classes mais ricas e sustentavam a impressão de que os mais pobres tinham dificuldades de aprendizagem. A terminologia de “privação cultural” foi o marco da falta de uma leitura apurada da situação e “explicou” as diferenças de desempenho nas escolas, já que “todos possuíam as mesmas oportunidades”.

Neste contexto, as dificuldades de aprendizagem passam a ser discutidas entre médicos psiquiatras e neurologistas. Os ditos “anormais” eram tratados em alas psiquiátricas e, conseqüentemente, eram assim tratados dentro das escolas. As causas eram procuradas primeiramente em fatores orgânicos. Depois com o advento da psicanálise, as causas eram explicadas por influências ambientais no que diz respeito ao desenvolvimento da personalidade. Apresenta-se, então, a dimensão afetivo-emocional da aprendizagem e a terminologia de “anormal” muda para a “criança problema”, com distúrbios podendo ser físicos, emocionais ou até mesmo de personalidade. A nova palavra é a de higiene mental escolar e a escola de modo “preventivo” investe em orientações e encaminha seus alunos para clínicas especializadas (PATTO, 1990).

Ou seja, os diagnósticos ganham corpo e exercem a função de explicar o porquê da existência das diferenças de rendimento entre os alunos, em uma

insistência cega de não incorporar fatores sociais, econômicos e culturais na leitura e prática da instituição escolar. Com estes rótulos, a escola conseguiu uma desculpa para fechar seus olhos e exercer uma função de produzir sujeitos iguais, iguais desde que apresentassem as características de uma elite privilegiada, tornando-se um espaço altamente segregador.

A terceira e última função social atribuída à escola discutida neste trabalho envolverá as noções de educação pelo trabalho. Neste contexto, segundo Illich (1973) o trabalho é envolvido de grande significado psicológico, portanto qualquer prática pedagógica desvinculada de prática exige esforços vazios e sem significação, trazendo para o sujeito um conhecimento infrutífero perante esta carência de sentido.

As escolas na atualidade têm construído conhecimentos científicos sem relações com a realidade, o que tem transformado esta instituição muitas vezes em desinteressante para seus alunos, já que estes não conseguem relacionar seus conhecimentos adquiridos com a sua vida real e cotidiana.

Illich (1973 apud SILVA, RAZUCK e TUNES 2008), propõe que: “o trabalho seja a própria base do processo educativo, não como um tema, método ou meio de ensino, mas como matéria-prima da educação, introduzindo-se não apenas o trabalho na escola, mas também a escola no trabalho.” Assim, torna-se possível pensar em uma educação que não aconteça somente dentro de uma instituição escolar, mas que possa ocorrer no seio da sociedade.

No que tange à instituição escolar, Illich discute que os planos escolares estão divididos em dois grupos, em que não há possibilidade de diálogo, como as ciências da natureza e as ciências humanas. Com estes dois grupos dissociados, torna-se impossível desenvolver uma noção do todo e o aluno acaba tendo uma percepção equivocada de que estas ciências não participam de um mesmo mundo. Desta forma, Pistrak (2000) afirma que na escola não pode existir uma separação entre a ciência e o trabalho.

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAC, 2000, p.50).

Para o autor, o trabalho escolar deve desenvolver a importância do trabalho humano, a participação em diversas formas de trabalho e o estudo da participação das crianças no trabalho. Portanto, o ambiente escolar deve estar envolvido na prática de uma instituição que relacione o trabalho e as ciências, como fatores essenciais para a construção de uma vida em coletividade.

Pistrak (2000) propõe algumas formas de se introduzir o trabalho dentro da escola. Citarei, aqui, algumas de suas idéias sobre esta implementação. Uma possível forma seria a de desenvolver a importância do trabalho doméstico, nas escolas. Segundo o autor, esta atuação promove bons hábitos que estimulam a civilização necessária a um novo modo de vida. A higiene pessoal deve ser ensinada e articulada com questões como a luta contra epidemias e doenças contagiosas, por exemplo. Porém todas essas tarefas domésticas, feitas pelas

crianças, devem ser úteis as necessidades sociais e ser correlacionadas com explicações científicas sobre este trabalho doméstico.

Outra possibilidade seria a de desenvolver com as crianças trabalhos sociais, como a limpeza e a conservação de jardins em parques públicos, por exemplo. Desta forma, desenvolve-se com a criança um princípio de utilidade social, despertando-a para a vida em sociedade. Neste ponto, é importante discutir a escola como um centro cultural da comunidade, devendo mostrar-se como exemplo e ativa nas questões relevantes da comunidade. “Todas as formas de trabalho extra-escolar, em seu conjunto, acabam constituindo o trabalho social da escola enquanto centro social” (PISTRAK, 2000, p.56).

O autor também discorre sobre a importância das oficinas, no ambiente escolar, pois estas são necessárias por serem elementos da educação baseadas no trabalho, tornando a escola um lugar que vai muito além de apenas estimular um conhecimento puramente teórico. As oficinas tornam possível uma compreensão na prática de ambiente industrial.

Evidentemente, se quisermos que as crianças compreendam verdadeiramente o que é a técnica da grande indústria, não podemos nos limitar a mostrá-la ou facultar a leitura de tudo que lhe diz respeito. As crianças devem tocar o material, convencendo-se pela prática das vantagens e do grau de perfeição que esta ou aquela forma de trabalho comporta (PISTRAK, 2000, p.59).

Dentro da escola, podem ser explorados outros tipos de oficinas, como as artesanais e as rurais, de acordo com as realidades vivenciadas, nesse contexto. Enfim, a oficina não pode ser vista como uma etapa inferior ao caminho da indústria, mas como um lugar de comparações e de vivências imediatas (PISTRAK, 2000).

Portanto, no âmbito da educação pelo trabalho, este não pode ser entendido como natural e independente de seu valor social. O trabalho deve ser imaginado em um viés social, onde seja “inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil” (PISTRAK, 2000, p.106).

Assim, segundo o autor, é preciso que as crianças sejam orientadas a participar do trabalho de forma ativa, consciente e socialmente esclarecida. O trabalho e os conhecimentos científicos devem ter o mesmo objetivo, onde esta prática seja organizada pela teoria. O autor vê a educação no trabalho como uma forma de relacionar a teoria e a prática em prol da convivência em sociedade.

Logo, percebe-se que várias funções sociais podem ser atribuídas à escola de acordo com particularidades históricas, sociais, políticas e culturais, porém, ainda assim se permanece fixados em uma idéia de que a instituição escolar é a única possível para promover a educação. Seria interesse desenvolver questionamentos sobre outras formas de existência de instituições educativas, sem fixar apenas na escola e em “reformas”, que na realidade nada mudam a forma da escola funcionar.

Conclusão

De acordo com a revisão bibliográfica feita, é possível chegar a três conclusões significativas. A primeira é a de que a escola sofreu mudanças seguindo as transformações políticas, econômicas e culturais, durante a história. A segunda demonstra que a escola não é um espaço único de educação na sociedade. E, por último, é possível pensar em diferentes modelos educacionais que fazem mais do que apenas “reformatar” a situação atual do ensino.

Quanto à primeira conclusão chegada, Ivan Illich (1970) levanta algumas interessantes reflexões. Apesar de seu livro *A sociedade sem escolas* ter sido escrito em 1970, a atualidade de suas críticas são impressionantes e, acima de tudo, demonstra que pouco se caminhou e se desenvolveu em prol de uma educação eficiente. Segundo Freitas (1989 apud TUNES ET AL 2008), o modelo escolar vigente foi pensado para as elites, ou seja, classes dominantes. Apesar desta origem, o modelo é aplicado a todas as crianças. Para Tunes (2008) “a escola surgiu para dar estabilidade e proteger a estrutura da sociedade que a produziu” (s/p), ou seja, uma estrutura pautada na promoção das elites como classe dominante e mantendo as classes trabalhadoras em estado de estagnação. Por isso, Illich (1970) discute o lugar “intocável” da escola, pois assim esta consegue manter o *status quo*, em que as elites se mantêm sempre em ascensão.

No que diz respeito à formação dessas elites, o problema torna-se ainda mais caótico. Para Illich (1970), a pobreza é definida de acordo com padrões dos tecnocratas que possuem domínio científico, logo as diretrizes do estado de pobreza

ou não pobreza são definidos e alterados a “bel-prazer” (p.24) por essa minoria. E neste cenário a escolarização desempenha um papel importante, já que uma longa escolaridade “representa” melhores resultados, ou seja, a realidade sustenta-se na ilusão de que somente a graduação leva ao sucesso. Segundo o autor:

O aluno é, desse modo, escolarizado a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo (ILLICH, 1970, p.21).

Desta forma, somente aquele que detém esta escolarização pode participar dos melhores cargos e empregos, marginalizando assim aqueles todos que não possuem esta oportunidade. A escola configura-se assim como uma fábrica de segregação social.

A situação agrava-se ainda mais quando se pensa na realidade latino-americana, em que o cidadão médio define uma boa escolarização baseado em um modelo norte-americano, país que apresenta estrutura social completamente diferente da nossa realidade. Logo, segundo Illich (1970) países como Brasil, México e Argentina apresentam visões amarradas à escola, “está escolarizada num sentido de inferioridade para com os mais escolarizados. Seu fanatismo pela escola possibilita serem explorados duplamente: por um lado, permite uma crescente aplicação de verbas públicas para a educação de uns poucos; e por outro, permite uma crescente aceitação de controle social” (p.30)

Infelizmente, a crença na escolarização universal é mais presente em países que as pessoas possuem menos acesso às escolas. Estes países, em sua maioria, latino americanos, esquecem que as crianças podem seguir diferentes rumos em

relação à educação. E aqui, introduzo a segunda conclusão, de que a escola não é um espaço único de educação.

Para Tunes (2008) discutindo as idéias de Illich (1970):

não seria paradoxal dizer que a América Latina não necessita mais de estabelecimentos escolares para universalizar a educação. Isso pode não soar bem porque estamos acostumados a pensar a educação como um produto exclusivo da escola e porque estamos inclinados a presumir que o que funcionou nos séculos XIX e XX, necessariamente, dará os mesmos resultados no século XXI. A América Latina não pode se dar o luxo de manter instituições sociais obsoletas em meio ao processo tecno-lógico contemporâneo. Se continuar a se empenhar em imitar essa conduta, a educação se identificará apenas com um título (s/p)

Segundo Illich (1970 apud em TUNES 2008), o esforço para melhorar as condições da escola deveria ser substituído por uma “análise crítica da ideologia que o sistema escolar apresenta como um dogma indiscutível de qualquer sociedade industrial” (s/p). O autor chega à conclusão de que a escola não é o melhor meio de educação para os países em desenvolvimento, pois a simples existência da escola desencoraja os mais pobres a assumir ativamente sua aprendizagem, já que esta é uma tarefa complexa e exclusiva à escola (Illich, 1970).

Desta forma, é importante ressaltar que a escola é somente um espaço privilegiado de educação, porém está cultuada e vista como uma instituição social essencial e tudo que difere desse sistema “escolarizado” é insuficiente, beirando um conhecimento ligado ao senso comum. A falta de títulos demonstra uma incapacidade ou inabilidade, e assim as crianças perdem sua autonomia de pensar, criar e fazer. Porém, como se configura uma educação não somente escolarizada? A terceira conclusão chegada engloba este aspecto.

José Pacheco, criador da escola da Ponte em Portugal, descreve uma interessante experiência neste campo. Para Pacheco (2010) em estudos realizados com professores no Brasil, foi possível perceber que a formação continuada pouco ou nada ajudava na qualidade das aulas e na aprendizagem dos alunos. Funciona sim como um “verdadeiro massacre” (p.10), pois o professor conhece novas linhas pedagógicas que não consegue dominar e aplicar na prática. Desta forma, sua realidade de sala de aula fica cada vez mais distante de um padrão satisfatório. Assim, percebe-se que apenas reformas superficiais que pouco propõem uma profunda reflexão sobre esse sistema escolar, praticamente falido, de nada adiantam. Afinal, uma simples reforma não é capaz de alterar a estrutura, fator este responsável pela decadência deste sistema. A proposta de Pacheco é a de construir uma escola diferente dos moldes tradicionais, pois não possui séries, turmas e testes, com um ideal de promoção da solidariedade e da autonomia de seus alunos. A escola repensa e constrói novas figuras do professor, dos alunos, dos pais, das disciplinas e de todo sistema pautado no exercício da democracia. Sua criação foi envolvida sob a perspectiva de três objetivos principais: promover uma diversificação das aprendizagens tendo como diretriz os direitos humanos que garantam realmente as mesmas oportunidades educacionais a todos; promover autonomia e solidariedade; e transformar as estruturas de comunicação da instituição com agentes educativos locais (PACHECO, 2010).

A Escola da Ponte alterou a organização escolar e interrogou as práticas educativas dominantes, ou seja, alterou tudo aquilo que as “reformas” insistem em

fazer um papel de completa cegueira. Para Pacheco (2010) a escola transformou-se e incomodou os acomodados e definitivamente construiu um novo modelo:

Na Escola da Ponte, postulamos um modelo isomórfico de formação, que, influenciando a elaboração de objetivos, estabelecesse influência na configuração das práticas pedagógicas, promovendo a relação entre o conjunto de saberes e saber-fazer prévios com o que de novo se fazia, conferindo significado à atividade, reforçando a progressiva apropriação do controle e condução do processo pelos professores, privilegiando uma interação participativa (PACHECO, 2010, p.18)

Portanto este modelo representa uma possibilidade de existência de uma escola pública ser aberta a todos os públicos, com bases na democracia, cidadania e justiça (PACHECO, 2010). Assim sendo, é possível pensar em um modelo que promova a educação, sem ser de forma “escolarizada”.

Há outra experiência neste sentido chamada de Escola da Vila, em São Paulo. A escola utiliza o método construtivista e organiza-se a partir de três diretrizes principais – conhecimento, cooperação e autonomia- na construção de relações democráticas. Estes valores são desenvolvidos em todas as atividades pedagógicas no cotidiano escolar, como nas relações interpessoais, na estrutura curricular e na organização da rotina de seus alunos.

Nesta escola, alunos, pais, educadores e funcionários participam do cotidiano escolar, visto que este modelo prima pelas relações interpessoais:

No ambiente escolar, as relações interpessoais - sempre próximas e afetivas - se constroem na perspectiva de um novo papel social para os alunos - o de estudantes -, que aprendem a conviver numa coletividade, a colocar e respeitar limites, a viver e resolver conflitos inusitados, a manifestar opiniões e desejos, a ouvir e negociar (ESCOLA DA VILA São Paulo, 2010, disponível em:< www.novosite.vila.com.br>. Acesso em 30/OUT/2010).

Os estudantes aprendem a ser produtores de seus conhecimentos, fator este que se julga ser um dos principais diferenciais da Escola da Vila perante o

modelo tradicionalmente “pobre” de educação vigente. O aluno cria teorias, experimenta, discute coletivamente suas idéias, repensa, aprende com o outro, aprende a ouvir outras opiniões, busca o novo e recria o tempo todo, ou seja, o aluno tem uma postura de “protagonista” do seu processo de aprendizagem. (www.novosite.vila.com.br)

Por fim, com este estudo, entende-se que a educação deve ser entendida de forma multifacetada, tendo a clareza de que aspectos políticos, econômicos e culturais são indissociáveis de uma reflexão e prática acerca das possíveis aprendizagens. Ressaltando aqui o porquê de “aprendizagens” já que este processo não é de forma alguma exclusivo da escola, ele é exclusivo do ser humano, do sujeito ativo e autônomo, em constante interação com o mundo. Repensar a construção e a consolidação da escola historicamente torna possível estabelecer articulações entre esta instituição e as relações de poder, fato que instiga a repensar e criticar modelos educacionais, que criam uma miopia seletiva a favor de um sistema altamente segregador. Repensar o sistema é muito mais do que apenas “reformular” práticas, procedimento este que se torna cada vez mais vazio e promove um distanciamento entre a prática e a realidade de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo, Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1978.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Rio Grande do Sul, Unijuí, 2004.
- ESCOLA DA VILA, São Paulo, 2010. Disponível em:<www.novosite.vila.com.br>.
Acesso em: 30 OUT, 2010.
- HOBBS, Erich. *A era do capital*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, editora Vozes, 1973.
- MOREIRA, A. F. B. & CÂMARA, M. J. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- PACHECO, José. *Escola da Ponte – formação e transformação da educação*. Petrópolis, Vozes, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, Editor Ltda, 1990.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, expressão popular, 2000.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores associados, 2007.

SILVA, Roberto Ribeiro da; RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; TUNES, Elizabeth. *Desafios da escola atual: a educação pelo trabalho*. Química Nova, vol.31, 452-461, ND, 2008.

TUNES, Elizabeth & BARTHOLLO, Roberto dos Santos Jr. *Dois sentidos do aprender*. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns & TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs). *A complexidade da aprendizagem*. Campinas, Alínea, 2009.